

TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POLITYKA EDUKACYJNA I JĘZYKOWA WOBEĆ MNIEJSZOŚCI SAMI W NORWEGII

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Polityka edukacyjna i językowa wobec mniejszości Sami w Norwegii* [Education and Language Policy Towards Sami Minority in Norway]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 187-214. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.12

The article is devoted to the discussion of education and language policy as factors of ethnic assimilation and on the other hand as a factor of the revitalization of an indigenous culture. The study analyses the position of the Sami language and culture in the education system in Norway. It focuses on language as the main cultural factor of Sami ethnic identity. The author emphasizes the assimilation and marginalization process of the minority language policy in Norway and the possibilities of language revitalization in contemporary Sami society.

Key words: Sami, education, language, policy, discrimination, assimilation, revitalization, minority

Wstęp

Północne tereny Półwyspu Skandynawskiego od tysięcy lat zamieszkiwane są przez Samów (Lapończyków). Osiedli oni w trzech krajach skandynawskich (Norwegii, Szwecji i Finlandii) oraz w Federacji Rosyjskiej (na Półwyspie Kolskim). Ich liczba w każdym z wymienionych krajów jest zróżnicowana. Współcześnie, według szacunków, żyje około 70-80 tysięcy przedstawicieli tego ludu, z czego blisko 20 tysięcy w Szwecji, 40-50 tysięcy w Norwegii, 6-8 tysięcy w Finlandii i około 2000 w Rosji¹.

¹ Por. *Antalet samer i Sápmi*, Samiskt Informationscentrum, adres internetowy: www.samer.se

Polityka państw skandynawskich od setek lat zorientowana była na asymilację Samów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiała ją procesy chrystianizacji. Kolejny etap stanowiły procesy indoktrynacji państwowej (norwegizacji, szwedyzacji, czy finnizacji). Prowadzone były one za pośrednictwem różnorodnych instytucji państwowych – w szczególności zaś systemu edukacji². Współczesne przemiany w sposobie życia Samów (coraz większa asymilacja w społeczeństwa skandynawskie) stanowią zagrożenie dla tożsamości tej grupy etnicznej. Dostrzegalny kryzys, jaki w globalnym świecie dotyka wiele lokalnych kultur, szczególnie widoczny jest w odniesieniu do kwestii języka. Procesy asymilacji w państwach skandynawskich spowodowały destrukcję tradycyjnych społeczności i nieomal całkowite wyrugowanie języka lapońskiego z użycia³.

Samowie w krajach skandynawskich mają własne organizacje, będące ich reprezentacjami politycznymi. We wszystkich trzech krajach funkcjonują lapońskie parlamenty, które dbają o sprawy lapońskie na forum państwowym. Z kolei, Samowie w Rosji zrzeszeni są w ramach własnej organizacji pozarządowej⁴. Generalnie, Samowie w krajach skandynawskich nie dysponują własnym terytorium, a region kulturowy *Sápmi* (obejmujący ziemie tradycyjnie, historycznie zajmowane przez Samów) stanowi raczej pojęcie symboliczne, niż odnoszące się do realiów politycznych⁵.

W Norwegii parlament lapoński (lap. *Sámediggi*, norw. *Sametinget*) rozpoczął działalność w 1989 roku w Kautokeino, w obecności norweskiego króla. Stanowi on tam organizację wyłanianą w demokratycznych wyborach, a jego celem jest rozwijanie prawa do samorządności oraz samostanowienia⁶.

Ponadto, warto zauważyć, że choć współcześnie działania organizacji lapońskich stają się coraz bardziej zorganizowane (posiadając przy tym wsparcie ze strony instytucji państwowych), to jednak dostrzegalny jest proces systematycznego zmniejszania się liczby osób używających języka lapońskiego⁷. Jedną z przyczyn tego zjawiska są możliwości i ograniczenia

² H. Minde, *Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences*, Acta Borealia, 2003, 20, 2, s. 131; D. Lindmark, *Pietism and Colonialism. Swedish Schooling in Eighteen-century Sápmi*, Acta Borealia, 2006, 23, 2, s. 116-117.

³ V.-P. Lehtola, *The Sami People – Traditions in Transition*, Jyväskylä 2002, s. 62.

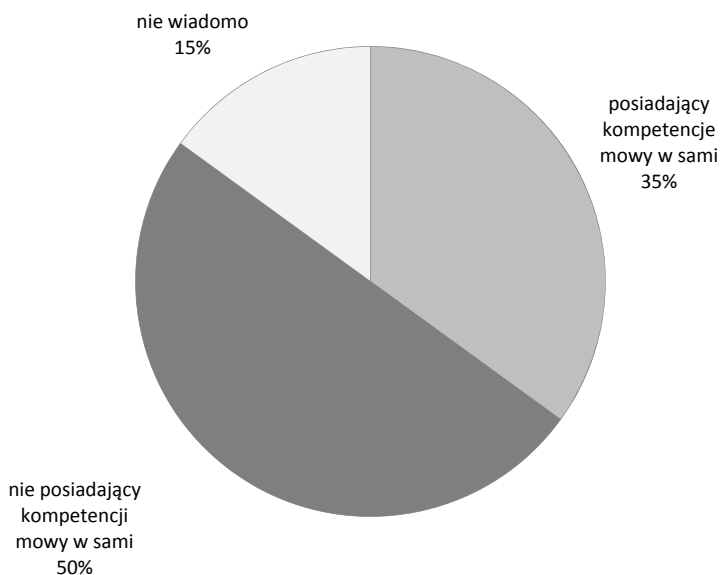
⁴ J. Strömngren, *Sápmi Sweden*, [w:] *The Indigenous World 2010*, red. C. Mikkelsen, Copenhagen 2010, s. 26.

⁵ J. Eriksson, K. Karppi, *Conclusion: Continuity and change in state-Saami relations*, [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002, s. 371-373.

⁶ O.H. Magga, *The Saami Parliament: Fulfillment of self-determination?* [w:] *Conflict and Cooperation*, s. 299-301.

⁷ C. Javo i in., *Parental Values and Ethnic Identity in Indigenous Sami Families: A Qualitative Study*, Family Process, 2003, 42, 1, s. 162.

w sferze uzyskiwania sukcesu życiowego dzieci mniejszości. Język norweski i znajomość angielskiego dostarcza o wiele większych możliwości życiowych. Z drugiej strony, pojawia się wyraźny konflikt wartości pomiędzy normami i wzorcami zachowań reprezentowanymi przez tradycyjną kulturę i tymi powiązanymi z globalnymi dyskursami popkulturowymi. Sposoby wyrażania siebie i swoich emocji przez współczesnych nastolatków są połączone z używaniem języka norweskiego czy angielskiego, co stanowi kolejny czynnik porzucania języka lapońskiego.



Ryc. 1. Szacunkowa* liczba Samów posiadających kompetencje w zakresie mowy w języku lapońskim

(źródło: H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004, s. 360)

* - liczba osób mówiących w języku sami jest trudna do zweryfikowania zarówno ze względu na szacunkową liczbę reprezentantów społeczności Samów, jak i nieokreślone kryteria definiowania używających języka sami.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych kontekstów norweskiej polityki edukacyjnej wobec Samów. Nacisk położono na ukazanie przemian w sferze polityki względem tej mniejszości tubylczej – z perspektywy historycznej i społecznej. Artykuł stanowi przede wszystkim prezentację reform w sferze szkolnictwa dla Samów w kilku ostatnich dekadach XX wieku i na początku wieku XXI.

Edukacja jako instrument polityki asymilacji Lapończyków w Norwegii

Można stwierdzić, iż norweska polityka edukacyjna od setek lat zorientowana była na asymilację Samów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiała ją procesy chrystianizacji. V.D. Rust zauważa w tym kontekście, że

przez setki lat Norwegowie próbowali wykorzenić animistyczne praktyki religijne Lapończyków. Specjalne chrześcijańskie szkoły z internatem były tworzone dla nich już w szesnastym wieku⁸.

Także w wieku siedemnastym celem szkolnictwa w Norwegii była chrystianizacja (Samowie żyli niejako na marginesie kultury norweskiej). W tym czasie

chodziło bardziej o to, żeby Lapończycy nawrócili się i zostali chrześcijanami, niż o „nawrócenie” po to, aby stali się Norwegami, a zatem aż do końca wieku XVII kwestia języka nie stanowiła jeszcze żadnego problemu.

Dopiero około roku 1700 – jak piszą O. Vorren i E. Manker:

wytworzyła się inna linia postępowania i od tego czasu praca oświatowa tkwiła niejako w „próżni”, między oświatą dla Lapończyków w ich własnym języku a nauczaniem ich po norwesku. Zmieniało się także podejście ludzi na stanowiskach w administracji państwowej do kwestii językowej i sprawy narodowych mniejszości⁹.

Trzeba w tym miejscu wyraźnie zauważyć, iż w osiemnastym wieku wyraźniejsza stała się – nie tylko w Norwegii – dyskryminacja Samów ze względu na język. W Norwegii język lapoński (dotychczas nauczany w szkołach) zastąpiony został duńskim w roku 1773.

Można stwierdzić, że począwszy od osiemnastego wieku Norwegia prowadziła wobec Samów świadomą politykę asymilacyjną. Przechodziła ona kolejne fazy, w których formowała się również polityka edukacyjna wobec Lapończyków¹⁰. W wielu przypadkach oparta była ona na poglądach darwinowskich, w których relacje społeczne interpretowane są na zasadzie walki różnych sektorów społeczeństwa ze sobą. W tym kontekście „niższe” kultury skazane są na zagładę. Już w 1851 roku w lapońskich szkołach zaka-

⁸ V.D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989, s. 85.

⁹ O. Vorren, E. Manker, *Lapończycy*, Warszawa 1980, s. 166.

¹⁰ H. Minde, *Assimilation of the Sami*, s. 126-132.

ziano nauki w języku sami. Ponadto, we wszystkich internatach, w których przebywały lapońskie dzieci zabraniano im rozmawiać ze sobą w tym języku – obowiązywał wyłącznie język norweski. W ramach poszczególnych szkół dokonywano także segregacji dzieci w zależności od tego, czy pochodziły z rodzin hodowców reniferów czy z rodzin prowadzących osiadły tryb życia w (na poły zurbanizowanych) obszarach regionu Finnmark¹¹. V.-P. Lehtola zauważa przy tym, iż w norweskiej polityce asymilacji istniało wiele trendów. Pierwszy z nich związany był z norweską polityką kolonizacji terenów należących do Samów (osadnictwem i związanym z nim wydziedziczeniem Lapończyków z ich własności i prawa do ziemi). Z kolei drugi dotyczył polityki edukacyjnej (i związanego z nią zakazu używania języka sami). W ramach tego drugiego trendu można wyróżnić dwie główne strategie asymilacji. Pierwsza z nich to *aktywny kolonializm*. Strategia ta zakładała asymilację Samów w społeczeństwo norweskie i zmierzała do wymazania języka lapońskiego. Z kolei druga strategia – *stopniowy kolonializm* – polegała na cywilizowaniu Samów za pośrednictwem religii chrześcijańskiej i kierowaniu ich w nurt języka i kultury norweskiej (dopuszczała ona jednak czytanie tekstów religijnych w języku lapońskim)¹². Warto dodać, iż Nowy Testament przetłumaczony został na język lapoński już w 1755 roku, natomiast cała Biblia – w 1811 roku¹³.

Wraz z uzyskaniem przez Norwegię niepodległości od Szwecji w 1905 roku, nasiliły się tendencje zmierzające do stworzenia niezależnego narodu norweskiego oraz wspólnej, narodowej tożsamości (opartej na kulturze wiejskiej południowej Norwegii oraz historycznym dziedzictwie wikingów). W tym kontekście, Samowie (koczownicy – przekraczający wielokrotnie północne granice) zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla jedności narodu norweskiego. W tym samym czasie stanowili oni ponadto widoczną grupę etniczną i językową w północnych obszarach Norwegii¹⁴. W rezultacie – jak zauważa R. Bernard:

głównym politycznym celem stało się uczynienie Lapończyków Norwegami, zarówno w sferze kultury jak i tożsamości – mieli być lojalni wobec narodu norweskiego.

¹¹ T.G. Svensson, *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992, s. 49.

¹² V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 44-45.

¹³ H. Beach, *The Saami of Lapland Lapland. The Minority Rights Group, Report No 55*, London 1988, s. 5.

¹⁴ T. Trosterud, *Language Assimilation During the Modernisation Process: Experiences from Norway and North-West Russia*, Acta Borealia, 2008, 25, 2, s. 93-95.

Taka nacjonalistyczna linia polityki wyprowadzona była z ideologii społecznego darwinizmu oraz idei nadrzędności kultury norweskiej nad kulturami mniejszości¹⁵.

Szkoły z internatami stały się kluczowym elementem służącym realizacji polityki norwegizacji. Procesy te powiązane były z ekspansją szkolnictwa, w szczególności na terenie Finnmarku. Od roku 1905 szkolnictwo podstawowe uległo przemianom i rozbudowie poprzez tworzenie szkół z internatem. Często stosowanym trybem kształcenia był system zmianowy. Oznaczało to, że dzieci chodziły do szkoły przez parę tygodni, po czym miały wolne, następnie powracały do szkoły. Funkcjonowało przy tym kilka typów szkół. Ich podział oznaczał, że albo wszystkie roczniki dzieci chodziły do jednej klasy, albo w kilku klasach grupowano po kilka roczników uczniów, bądź w każdej klasie kształcił się tylko jeden rocznik. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele byli z reguły Norwegami. Podręczniki i lekcje opracowywano i prowadzono w języku norweskim, chociaż zdarzało się, że w szkołach, w których pracowali nauczyciele znający samski, język ten pełnił rolę pomocniczego¹⁶.

Zespół szkolny odróżniał się z reguły od reszty zabudowy. Budynki były większe, wyglądały inaczej i użytkowano je w zasadzie do jednego celu, jakim było nauczanie. Szczególnie wyróżniały się szkoły z internatem; często były to budynki największe w całej okolicy. Warto zauważyć, że kształcenie odbywało się okresowo. Oznacza to, że jesienią do szkoły uczęszczały z reguły najmłodsze dzieci, w środku zimy najstarsze. Chodziło o to, aby dzieci najstarsze przebywały w domu wówczas, kiedy były rodzicom potrzebne oraz by do szkoły chodziły w okresie, kiedy w domu było najmniej pracy, a panujące warunki pogodowe były najtrudniejsze. Stopniowo wprowadzono całoroczną szkołę (co drugi dzień) dla tych dzieci, które mogły mieszkać we własnych domach. Dopiero w późniejszym okresie wprowadzono nauczanie codzienne.

W dużych szkołach z internatami obowiązywały trzy różne systemy nauczania. Do jednych klas chodziły dzieci Samów-koczowników, do innych dzieci mające stałe miejsce zamieszkania, ale mieszkające daleko od szkoły, a do jeszcze innych dzieci mieszkające w pobliżu szkoły, wracające do domu co dzień. W ten sposób dziecko uczyło się razem z kolegami, którzy pochodzili z tego samego środowiska. Najczęściej jednak było tak, że szkoła miała tylko jeden system nauczania i do jednej klasy chodziły dzieci Sa-

¹⁵ R. Bernard, *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*, [w:] *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, red. A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland, *Studies in Comparative and International Education*, 1997, 3, 10, s. 67.

¹⁶ A. Hoëm, *Samebarns oppvekstvilkår før*, [w:] *Identitet og livsudfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige damfunn med vekt på sameness situasjon*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986, s. 42.

mów osiadłych, dzieci wędrownych pasterzy reniferów i dzieci z innego środowiska¹⁷.

W rzeczywistości, środowisko internatowe odrywało dzieci od własnego środowiska. Ze względu na promowaną obcą kulturę i język, stanowiło przy tym miejsce wielu traumatycznych przeżyć. R. Bernard – wykorzystując kategorie teorii przemocy (politycznej, ekonomicznej i społecznej) stworzonej przez Johana Galthunga – podjęła analizę poezji jednego z czołowych lapońskich artystów. Nils Aslak Valkeapää w jednym ze swoich utworów opisuje doświadczenia lapońskiego chłopca w szkole podstawowej z internatem (warto w tym miejscu dodać, iż umieszczanie lapońskich dzieci w szkołach z internatem było działaniem celowym, służącym pozbawiania dzieci kontaktu z językiem lapońskim i asymilacji w kulturę norweską). Analizy utworu tego lapońskiego poety – dokonane przez R. Bernard – dostarczają wglądu w sytuację i warunki istniejące w norweskich szkołach w owym czasie. Opisane są cierpienia psychiczne i fizyczne chłopca (bezpośrednia przemoc – na przykład znęcanie się nad nim „jako odmieńcem” przez innych uczniów), jak również regulacje prawne panujące w tych placówkach (przemoc strukturalna – na przykład obcy chłopcu język używany w szkole oraz wartości promowane przez nauczycieli). Autorka analizuje też – ukazane w poemacie – reakcje chłopca na przemoc (strach, alienację, samotność, tęsknotę za domem)¹⁸. Analiza przeprowadzona przez R. Bernard podaje ogrom cierpień i poniżenia, jakiego doświadczył młody Lapończyk, co dostarcza niezwykle silnych argumentów przeciwko polityce edukacyjnej przemocy (której smutną egzemplifikację stanowi polityka norwegizacji ludu Sami).

W rezultacie procesów stygmatyzacji lapońskiej kultury, sytuacja społeczna i ekonomiczna Samów uległa znacznemu pogorszeniu. R. Bernard zauważa, iż pomiędzy rokiem 1930 a 1950, liczba Lapończyków spadła z 18 442 do 8 778¹⁹. Wielu Lapończyków zdecydowało się porzucić dawny styl życia; jak zauważa w tym kontekście A. Smehaugen, „Samowie byli aż do końca lat pięćdziesiątych mocno piętnowani i wielu z nich wybrało strategię asymilacji”²⁰. Równocześnie, wielu Samów wstydziło się swojego pochodzenia etnicznego; wielu też je ukrywało, funkcjonując w niezwykle trudny sposób na pograniczu dwóch tożsamości. Z kolei inną (odwrotną) reakcją na opisywane procesy było odcinanie się od kultury norweskiej.

¹⁷ Tamże, s. 48.

¹⁸ R. Bernard, *Education and Violence*, s. 76-83.

¹⁹ Tamże, s. 67.

²⁰ A. Smehaugen, *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001, s. 120.

W szczególności przedstawiciele społeczności wyznających laestadianizm (posiadający silny wpływ w wielu obszarach północnych) odrzucali materialne wartości nowoczesnego społeczeństwa norweskiego²¹.

Norweska polityka edukacyjna i językowa wobec Samów po II wojnie światowej

Polityka wobec Samów w okresie powojennym charakteryzowała się stopniową (lecz bardzo powolną) zmianą nastawienia. Wiele ważnych ustaw i działań związanych z lapońskim szkolnictwem – z perspektywy niezależności społecznej i kulturowej Samów²² – podjęto dopiero w dwu ostatnich dekadach wieku XX. Trzeba w tym kontekście powiedzieć, iż niezwykle ważną rolę w procesach zmian odegrały oddolne ruchy i protesty lapońskie. Samowie podejmowali wiele działań na rzecz poprawy swojego bytu, zarówno w sensie warunków ekonomicznych (na przykład ochrony zajmowanych terenów wypasu reniferów podczas konfliktu w Alta), jak i ochrony własnych tradycji i kultury²³, języka²⁴, czy niezależności politycznej²⁵.

Pierwsze dekady powojenne nie przyniosły zasadniczych zmian w norweskiej polityce edukacyjnej wobec Samów. Nadal jej istotę stanowiła przemoc, ignorancja wobec tradycji, wartości i języka lapońskiego, jak również nastawienie zorientowane na etniczną kolonizację. Kluczowe w tym procesie było wyrywanie dzieci z ich środowiska²⁶. Oficjalnie polityka ta zakończyła się dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych. Potwierdzają to słowa K.J. Solstada, który zauważa, że „bezkompromisowa polityka w prosty sposób ignorująca język uczniów skończyła się w latach sześćdziesiątych”²⁷. W podobnie krytycznym tonie wypowiada się R. Bernard, pisząc, iż

²¹ R. Bernard, *Education and Violence*, s. 68.

²² A. Høgmo, *Innledning: Samfunn, kultur, etnisiet og identitet*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986, s. 12-13.

²³ L.P. Niia, *Saami Culture – the Will of the Saami*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991, s. 149.

²⁴ E. Helander, *A Saami Strategy for Language Preservation*, [w:] tamże, s. 136.

²⁵ V. Stordahl, *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway?* [w:] *Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*, Copenhagen 1987, s. 57 i n.

²⁶ A. Hoëm, *Yrkesfelle, sambygding, Same eller Norsk*, Oslo 1976, s. VII.

²⁷ K.J. Solstad, *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*, Oslo 1996, s. 52-53.

formalnie, nie wcześniej niż po zakończeniu drugiej wojny światowej, a w rzeczywistości nie wcześniej niż w końcu lat sześćdziesiątych nastąpił radykalny odwrót od norweskiej polityki asymilacji²⁸.

W rzeczywistości, dopiero Ustawa o edukacji podstawowej z 1969 roku (ze zmianami w roku 1974 i 1985) wprowadziła możliwość kształcenia w języku lapońskim²⁹. Badania nad edukacją dla Samów (krytyczne wobec obowiązującej w owym czasie linii polityki edukacyjnej) zidentyfikowały pewne znaczące problemy, stając się następnie inspiracją i wyzwaniem dla poszukiwania nowych rozwiązań politycznych i oświatowych. Na przykład, badania prowadzone przez A. Hoem'a w połowie lat sześćdziesiątych wskazały, iż polityka asymilacji realizowana za pośrednictwem norweskich placówek edukacyjnych jest nieskuteczna nie tylko w odniesieniu do asymilacji Samów w nurt kultury norweskiej, lecz także z perspektywy rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Tak ujmuje to K.J. Solstad:

Badania Hoem'a ujawniły, iż ignorowanie języka sami oraz dziedzictwa kulturowego, które dzieci przynosiły ze sobą do szkół spowodowały, że wysiłki szkół wyraźnie osłabły zarówno z punktu widzenia pojedynczego dziecka, jego rodziny, lokalnej społeczności Samów, jak i – w rzeczywistości – całego norweskiego społeczeństwa³⁰.

Szkoły te w niewielkim stopniu przygotowywały młodych Lapończyków do życia w ramach własnych społeczności (nie rozwijały zarówno tradycyjnych umiejętności, jak i poczucia identyfikacji czy lapońskiej tożsamości); nie dostarczały im także znaczących szans kontynuacji kształcenia na wyższych poziomach systemu edukacji. T.G. Svensson stwierdza przy tym, iż szkoły

w niewielkim stopniu przygotowywały absolwentów do podejmowania wyborów odnośnie kariery zawodowej w lokalnych środowiskach (...), jak również stopniowo ograniczały liczbę Saamów, którzy aktywnie okazywali swą świadomość kulturową, nie zważając na niski poziom własnej egzystencji³¹.

Należy tutaj wyraźnie podkreślić, że programy kształcenia w szkołach dla Samów były identyczne, jak w pozostałych norweskich szkołach. Lapońscy uczniowie kształceni byli zatem po norwesku, niejednokrotnie nie rozumiejąc nawet jednego słowa w tym języku! A. Høgmø przytacza w tym kontekście wypowiedź dorosłego już Lapończyka, który opisuje swoje doświadczenia w szkole:

²⁸ R. Bernard, *Education and Violence*, s. 83.

²⁹ E. Helander, *A Saami Strategy for Language*, s. 135.

³⁰ K.J. Solstad, *Equity at Risk*, s. 12.

³¹ T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 49.

Kiedy zacząłem chodzić do szkoły podstawowej, nie rozumiałem norweskich słów, a nasz nauczyciel nie mówił w sami. Na początku uczyliśmy się czytać po norwesku i po pewnym czasie dosyć dobrze czytaliśmy w tym języku, jednak nie rozumieliśmy prawie nic co było w tekście. Później zaczęliśmy dopiero rozumieć znaczenie tego co czytamy. Mieliśmy także nie rozmawiać w sami w szkole, ponieważ powinniśmy uczyć się po norwesku. Lecz my musieliśmy rozmawiać w sami, ponieważ był to jedyny język jaki znaliśmy. Niemożliwe było dla dzieci wysiedzieć cicho przez cały dzień³².

Wydaje się, iż wypowiedź ta dobrze oddaje istotę funkcjonowania norweskich szkół dla Samów w owym czasie, dostarczając równocześnie wyjaśnienia ich niskiej efektywności.

Norweskie szkolnictwo dla Samów w drugiej połowie wieku XX ulegało wielu zmianom, lecz – jak wspomniano – rozpoczęły się one dopiero w połowie lat sześćdziesiątych. Wtedy właśnie po raz pierwszy umożliwiono lapońskim dzieciom naukę czytania i pisanie w ich ojczystym języku. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że dopiero Ustawa o szkolnictwie podstawowym z 1969 roku (wraz z jej późniejszymi poprawkami) zagwarantowała, że lapońskie dzieci – w obszarach zamieszkiwanych przez Samów – będą nauczone języka lapońskiego przez sześć pierwszych lat kształcenia w szkole (na prośbę swoich rodziców). Jednym z najważniejszych celów ustawy stało się przy tym uzyskanie poziomu kształcenia porównywalnego z istniejącym w typowych szkołach norweskich. Z kolei, poprawka do ustawy z 1985 roku dostarczała możliwości nauczania w języku lapońskim dzieci w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej. Dawała ona także młodym Lapończykom możliwości podjęcia decyzji o kontynuacji nauki języka lapońskiego w klasach od siódmej do dziewiątej³³.

Zmiany następowały również w sferze szkolnictwa na poziomie średnim. W latach siedemdziesiątych rozpoczęto realizację nowej polityki w zakresie języka lapońskiego. Zarówno w szkołach na poziomie gimnazjum, jak również w nowo utworzonych dla młodzieży lapońskiej szkołach na poziomie liceum, uczniowie pochodzący ze społeczności Sami uzyskali możliwość wyboru języka lapońskiego jako jednego z dwu obowiązkowych języków nauczanych w szkole. Ta zmiana norweskiej polityki oświatowej spowodowała duże zapotrzebowanie na odpowiednią literaturę (napisaną w języku sami), jak również wykwalifikowanych nauczycieli. W odpowiedzi na wspomniane potrzeby, w 1973 roku utworzono dla Samów koledż na-

³² A. Høgmo, *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, Scandinavian Journal of Educational Research, 1983, 27, 1, s. 18.

³³ H. Beach, *The Saami of Lapland*, s. 5-6.

uczycielski w miejscowości Alta (co w konsekwencji spowodowało nabór młodych Lapończyków do zawodu nauczyciela)³⁴.

Trzeba powiedzieć, że proces wprowadzania języka sami do szkół, jak również tworzenia programów kształcenia w tym języku napotykał na pewne istotne problemy. Wynikały one zarówno z warunków strukturalnych (na przykład brak odpowiednich podręczników), barier lingwistycznych (na przykład fakt, iż lapońskie dzieci w bardzo zróżnicowanym zakresie operowały językiem norweskim), wątpliwości dotyczących celów szkolnictwa dla mniejszości etnicznej (na przykład zawartość programów kształcenia), jak również przemian nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (a co za tym idzie – próby określenia w nim swojego miejsca przez Samów). A. Høgmo analizował sytuację w dwu wybranych szkołach podstawowych dla Samów na początku lat osiemdziesiątych. Zwrócił przy tym uwagę na zróżnicowanie problemów, jakie istnieją w zależności od specyfiki środowiska lokalnego i regionu, w którym funkcjonuje dana placówka. Tak podsumowuje swoje analizy:

Dzisiejsza sytuacja Samów może być opisana jako przypadek podwójnej opresji: społecznej opresji codziennego życia na poziomie lokalnym – dokonywanej przez norweskie sąsiedztwo, jak również politycznej opresji na poziomie narodowym – dokonywanej przez rząd norweski, który uzurpuje sobie prawne zwierzchnictwo nad Samami i zamieszkiwanym przez nich terytorium. Taka jest też sytuacja w edukacji³⁵.

Autor ten wyróżnia kilka podstawowych problemów dostrzegalnych w edukacji dla Samów. Po pierwsze, silna polityka asymilacji stworzyła sytuację, w której Lapończycy doświadczali potrzeby posiadania formalnych kwalifikacji w odniesieniu do oficjalnej sfery życia, zdeterminowanej przez Norwegów. Z kolei, w ich prywatnej sferze życie samo w sobie jest postrzegane jako najlepsza edukacja. Po drugie, procesy modernizacji w obszarach zamieszkiwanych przez Samów w dużym stopniu związały ich ze społeczeństwem norweskim – zarówno w sferze społecznej, jak i ekonomicznej. Taka sytuacja czyni Lapończyków bardziej zależnymi od kwalifikacji potrzebnych w norweskim społeczeństwie i zwrotnie – ma istotny wpływ na wybory edukacyjne (preferowanie umieszczania dzieci w klasach norweskich, nie zaś w klasach z językiem sami). Z kolei, w domu dzieci wychowywane są w kulturze Sami. W konsekwencji, młodzi Lapończycy są przygotowywani do podwójnego życia – prywatnej sfery życia Samów oraz funkcjonowania w sferze zawodowej na sposób norweski (szkoła jest w tym kontekście postrzegana jako instrument przygotowujący do życia zawodowego).

³⁴ T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 52.

³⁵ A. Høgmo, *The Situation in Primary Education in the Saami Area*, s. 31.

Tabela 1

Liczba uczniów korzystających z kształcenia w języku sami (jako pierwszym i drugim języku) w szkołach norweskich.

Dane dla szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia w latach 2004-2008

Uczniowie	2004	2005	2006*	2007*	2008*
Całkowita liczba uczniów w Norwegii	618 250	619 640	619 038	616 388	614 033
Uczniowie z sami jako językiem nauczania – liczba całkowita	997	977	991	938	940
Liczba uczniów z językiem wykładowym północnym sami jako pierwszym	968	953	971	984	997
Liczba uczniów z językiem wykładowym północnym sami jako drugim	820	839	689	536	573
Liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako pierwszym	34	29	31	25	27
Liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim	24	27	30	40	36
Liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako pierwszym	10	16	18	16	19
Liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim	69	81	78	73	68

* – sami jako drugi język dotyczy uczniów w klasach 1-7 objętych samskim programem kształcenia.

Źródło: *Sami Statistics 2010*, Statistik sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010, s. 67.

Inny ważny problem stanowi kwestia zagrożenia języka sami. A. Høgmo zauważa, że nawet w szkole działającej w regionie, w którym dzieci trady-

cyjnie przygotowywane są do zawodu hodowcy reniferów (a szkoły postrzegane są przez ich rodziców jako instrument służący do osiągnięcia tego celu), istnieje problem zagrożenia języka lapońskiego. Główne zagrożenie dla języka sami stanowią przede wszystkim norweskie mass media. Ponadto, jak stwierdza w tym kontekście Høgmo:

przy istniejących brakach materiałów kształcenia w klasach dla Samów, niemożliwym staje się konkurencja z klasami norweskimi. Z tego powodu, zagrożony jest również język lapoński jako przedmiot. Przedmioty, które nauczane są w języku norweskim dostarczają nauczycielowi możliwości użycia szerokiego repertuaru środków dydaktycznych, takich jak książki, zabawki, czy środki audio-video, w przeciwieństwie do przedmiotów nauczanych w języku sami³⁶

(gdzie nauczanie opiera się zwykle na materiałach przygotowywanych przez nauczycieli w domu). W konsekwencji, pisze dalej cytowany autor:

nie dziwi fakt, iż zainteresowanie dzieci przedmiotami lapońskimi zmniejsza się wraz z ich wstępowaniem na kolejne szczeble edukacji (...) Także wielu rodziców dochodzi do konkluzji, że jedyną wartą zachodu jest edukacja w języku norweskim³⁷.

Według A. Høgmo, szkolnictwo dla Samów stanęło w obliczu swoistego paradoksu. Z jednej strony norweskie szkoły podstawowe dla Samów doświadczają bowiem problemów braku uprawnomocnienia ze względu na dzieci. Dotyczy to dwóch aspektów: problemów z nieadekwatnością programu (program zbyt mocno ukierunkowany na treści norweskie – obcy dzieciom) oraz problemu niskiej dyscypliny w szkole (konfliktem wartości i w związku z tym trudnościami uzyskania kontroli nad dziećmi). Z drugiej strony, nowe szkolnictwo dla Samów doświadcza braku uprawnomocnienia ze strony rodziców, którzy obawiają się niższego poziomu edukacji (i tym samym mniejszych szans dla swoich dzieci) w klasach z lapońskim językiem wykładowym. W tym kontekście A. Høgmo zauważa, iż

podstawowe szkolnictwo dla Samów musi rozwijać bardziej elastyczne formy funkcjonowania, zarówno w zawartości programów kształcenia, jak i w swej strukturze³⁸.

Autor ten krytycznie podsumowuje swoje analizy:

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 32.

³⁸ Tamże.

Trzeba stwierdzić, iż jest nadal długa droga do zniesienia niekorzystnych uwarunkowań, których doświadczają lapońskie dzieci, i do stworzenia równych edukacyjnych szans w tym obszarze³⁹.

Mniej więcej w tym samym czasie, kiedy A. Høgmø prowadził swoje badania, rozpoczęto zakrojone na szeroką skalę prezentacje tematyki samskiej, obejmujące zarówno dążenia i żądania tej społeczności, jak i prezentacje dotyczące jej kultury. Jednocześnie silnie zaznaczano kwestie dotyczące kształcenia nauczycieli (były one zawarte w dokumentach oświatowych, na przykład *Det regionale høgskolestyret for Finnmark* z 1983 roku). Jak zauważa przy tym J.H. Keskitalo,

działania te w końcu doprowadziły do powołania Lapońskiego koledżu uniwersyteckiego. Przystąpiono także do prac nad odnową metod funkcjonowania szkoły podstawowej według wzorca programowego norweskiej szkoły M74. W tym okresie przez pewien czas przywoływano opracowania badawcze Lapońskiej Rady ds. Oświaty z lat 1983-1984 (*Sámi oahpahusráđi* 1984, *Samisk utdanningsråd* 1984)⁴⁰.

Ciekawe wnioski odnośnie do zagadnień wspomnianych powyżej formułują również F. Darnell i A. Hoëm. Autorzy ci zauważają w polityce norweskiej obecność najczęstszej konsekwencji dążeń do stworzenia programów kształcenia opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury oraz języka mniejszości etnicznej, jaką stanowi nieadekwatna korelacja obu tych sfer. W Norwegii najczęstszym rozwiązaniem stało się albo ignorowanie kultury mniejszości, albo przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie na niej. Takie podejście skutkowało na przykład działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą norweską i lapońską. Inne działania zmierzały do zróżnicowania pomiędzy dziećmi dwujęzycznymi i operującymi tylko jednym językiem. Problemy dotyczyły także zawartości profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych norweskich i lapońskich nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w tych językach. Cytowani autorzy stwierdzają, iż

działania te nieustannie podejmowane przez władze oświatowe, nauczycieli, jak i samych Lapończyków były frustrujące w ich próbach znajdowania sposobu połączenia tych dwu opcji w zrównoważony sposób⁴¹.

³⁹ Tamże, s. 33.

⁴⁰ J.H. Keskitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuodđoskuvla nuppástuhttináiggis 1980-logu gaskamuuttus – soames pedagogalaš ovdđidanhástalusat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009, s. 71.

⁴¹ F. Darnell, A. Hoëm, *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996, s. 172-173.

Także inne zagadnienia stały się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla Samów. Jedną z najważniejszych kwestii była zawartość programów kształcenia (na przykład próba odpowiedzi na pytanie: co stanowi *stricte* lapońską wiedzę?). Inna kwestia dotyczyła określenia, który język to „język ojczysty”, czy inaczej: „pierwszy język”? Odpowiedzi na te pytania nie były proste i wymagały wielu dyskusji i rozsądnych działań oświatowych. Znaczącym przełomem w procesie definiowania lapońskiego programu kształcenia stało się utworzenie Rady Edukacji Sami w 1976 roku w miejscowości Guovdageaidnu. Od tego czasu Samowie uzyskali znaczący wpływ na konstruowanie programu kształcenia w lapońskich szkołach. F. Darnell i A. Hoëm w następujący sposób podsumowują współczesne dyskusje i rozwiązania podejmowane w lapońskiej edukacji:

Aktualnie, debata ta jest w zasadzie podobna do tej, jaka miała miejsce w poprzednich stuleciach. Jakkolwiek, zmiana w dzisiejszych czasach reprezentuje również znaczące odejście od przeszłości – Lapończycy samodzielnie prowadzą debatę i dostarczają jej o wiele większej dynamiki niż niegdyś⁴².

Warto w tym kontekście wspomnieć o najnowszych przemianach lapońskiego szkolnictwa w Norwegii. Wydaje się bowiem, iż uosabiają one głęboką zmianę norweskiego stosunku do lapońskiej mniejszości etnicznej; nie tylko odwrót od polityki przemocy, lecz także afirmację różnic kulturowych. Jak bowiem stwierdza w tym kontekście V.-P. Lehtola:

odważną reformę szkolną przeprowadzono w 1997 roku, wprowadzając lapoński program kształcenia w szkołach położonych w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów. Poza językiem, także i kultura stała się częścią programu szkolnego. Zawartość tego programu jest poważnym krokiem naprzód w dyskusji dotyczącej roli szkół w procesie wspierania rozwoju lapońskiej tożsamości⁴³.

Współcześnie zatem, jak można stwierdzić, w norweskiej polityce edukacyjnej kładzie się nacisk na kategorię „różnicy kulturowej” i „wzbogacania programu szkolnego”. Na przykład, wprowadzona w 1989 roku ustawa o ochronie języka zakłada, że zarówno język norweski, jak i lapoński posiadają równy status w edukacji i stanowią oficjalne języki we wszystkich regionach, w których żyje znacząca liczba Samów.

⁴² Tamże, s. 171, 173.

⁴³ V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 90.

Tabela 2

Liczba uczniów kształcących się w języku sami w norweskich szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia. Dane dla wybranych obszarów w 2008 roku

Uczniowie	W całej Norwegii	Dys-trykt admini-stracyjny*	Finn-mark	Troms	Nor-dland	Oslo
Całkowita liczba uczniów	614 033	2 695	9 988	20 348	31 288	54 335
Całkowita liczba uczniów z lapońskim językiem wykładowym	940	874	840	54	30	-
W klasach 1-7 łącznie	656	607	583	42	21	-
Klasa 1	93	85	81	8	4	-
Klasa 2	80	76	72	7	1	-
Klasa 3	118	109	105	8	3	-
Klasa 4	98	91	88	6	2	-
Klasa 5	83	74	73	7	1	-
Klasa 6	86	81	75	2	7	-
Klasa 7	98	91	89	4	3	-
W klasach 8-10 łącznie	284	267	257	12	9	-
Klasa 8	97	89	84	5	5	-
Klasa 9	100	93	91	4	2	-
Klasa 10	87	85	82	3	2	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako pierwszym	997	855	903	64	6	10
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako drugim 2**	573	227	308	210	10	11
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako drugim 3***	769	257	620	99	34	1

Uczniowie	W całej Norwegii	Dystrykt administracyjny*	Finnmark	Troms	Norland	Oslo
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako pierwszym	27	27	1	-	26	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim 2	36	24	-	5	30	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim 3	14	11	-	2	12	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako pierwszym	19	5	-	-	4	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim 2	68	20	-	-	19	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim 3	14	2	-	-	1	-

* - kategoria „dystrykt administracyjny” odnosi się do wykonywania artykułu §3.1. ustawy dotyczącej lapońskiego parlamentu Samethingu oraz zapisów ustawy (Sami Act). Specjalne zasady związane z używaniem języka lapońskiego obowiązują w dystrykcie administracyjnym. Od 1 września 2009 roku obszar ten obejmuje gminy Tysfjord, Kåfjord, Kautokeino, Porsanger, Karasjok, Tana, Nesseby, Lavangen i Snåsa. W gminach tych uczniowie otrzymują kształcenie zgodne z samskim programem kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego [Sami Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training]. Dane o uczniach z dystryktu administracyjnego są ujęte w tabeli.

** - kategoria „sami jako drugi język 2” odnosi się do dzieci kształcących się w klasach 1-7 w programie samskim.

*** - kategoria „sami jako drugi język 3” odnosi się do dzieci kształcących się w klasach 1-4 w programie samskim.

Źródło: Sami Statistics 2010, Statistik sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010, s. 68.

Współcześnie, program kształcenia w szkołach samskich tworzony jest na podstawie kilku koncepcji – wybieranych przez władze gminne oraz konkretne szkoły prowadzące edukację w języku lapońskim. W szczególnym stopniu dotyczy to właśnie użycia języka sami w procesie kształcenia. W pierwszej koncepcji język ten może być używany w nauczaniu wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (poziom obowiązkowy). Druga koncepcja dotyczy użycia sami jako języka pierwszego (L1) lub drugiego (L2). W tym przypadku kształcenie w pozostałych przedmiotach odbywa się w języku norweskim. Ponadto, sami może być elementem koncepcji, w której jest włączony jako element kultury lapońskiej, na przedmiocie „samski język i kultura”. W pewnych przypadkach, nawet w obszarach zamieszkiwanych przez samów, język ten nie jest używany w procesie kształcenia. Jak zauważa przy tym V. Hirvonen, w gminach Guovdageaidnu, Kárášjohka i Unjárga sami jest obowiązkowy dla każdego ucznia, jednak w Porsángu, Deatnu i Gáivuotna stnowi on opcję do wyboru. Oznacza to, że wielu uczniów z tych miejscowości nie kształci się w sami⁴⁴.

Przemiany w polityce językowej w norweskich szkołach dla Samów nie oznaczają jednak, że sytuacja języka lapońskiego znacząco się poprawia. Trzeba bowiem stwierdzić, że dwujęzyczna edukacja w norweskich szkołach zwykle oparta jest na modelach przejściowych (które stanowią słabą formę edukacji bilingwalnej), zmierzając do asymilacji⁴⁵.

Problemy w zakresie kształcenia w języku sami stwarza również zróżnicowanie w zakresie dialektów. Koncepcje dotyczące środków nauczania muszą zatem uwzględniać również „różnorodność szkoły samskiej, której charakterystyczną cechą jest zróżnicowanie uczniów pod względem podstaw językowych oraz charakterystycznych dla społeczności samskiej więzi kulturowych”. Istotne są również zagadnienia rozwoju pomocy naukowych (na przykład podręczników), które byłyby dostosowane do specyfiki szkoły samskiej i środowiska lapońskiego, z uwzględnieniem wspólnych wartości i interesów poszczególnych grup⁴⁶.

Najnowsze przemiany norweskiej polityki oświatowej wobec mniejszości wskazują także na niezwykle silny trend decentralizacji. Reforma szkolnictwa rozszerzonego i średniego, przeprowadzona w roku 1997, zaowocowała przekazaniem części kompetencji zarządzania oświatą dla Samów

⁴⁴ V. Hirvonen, *'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?* [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N.H. Hornberger, New York 2008, s. 22-23.

⁴⁵ Tamże, s. 31.

⁴⁶ J.H. Kesitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuoddoskuvla nuppástuhttináiggis*, s. 76.

w ręce lapońskiego Parlamentu [*Samethingu*] w 2000 roku. W ten sposób Samowie uzyskali duży wpływ na kształt wszystkich poziomów lapońskiego szkolnictwa. Trzeba jednak w tym miejscu zauważyć, iż przekazanie kompetencji zarządzania oświatą w ręce Saamów nie odbywało się bez oporów części środowisk norweskich (podobnie zresztą jak proces tworzenia lapońskiego parlamentu). Tak opisuje ten fakt J. Todál:

Prawo decydujące o przekazaniu kontroli na edukacją w ręce Samów było uzupełnieniem znaczącego postępu, reprezentującego przerwanie tradycyjnej norweskiej polityki asymilacji. Postęp, który dokonał się w 2000 roku wzbudził bardzo niewielki sprzeciw – o wiele mniejszy niż otwarta opozycja wobec procesu uzyskiwania przez Samów większej etnicznej samorządności, która wystąpiła podczas tworzenia Parlamentu Lapońskiego dekadę wcześniej. W tym czasie ci, którzy wspierali taką politykę byli określani ekstremistami przez norweskie media. Dekadę później, to co wzbudzało tak wielkie kontrowersje, stanowi oficjalną politykę norweskiego rządu⁴⁷.

Tabela 3

Liczba samskich przedszkoli*, przedszkoli oferujących lekcje języka sami** oraz liczba dzieci w samskich przedszkolach i dzieci kształcących się w języku sami.
Dane dla 2008 roku

Gmina	Samskie przedszkola			Kształcenie w języku sami	
	Liczba samskich przedszkoli	Liczba dzieci w samskich przedszkolach	Liczba samskich dzieci w przedszkolach***	Liczba przedszkoli kształcących w języku sami	Liczba dzieci kształcących się w języku sami
W całej Norwegii	41	1186	905	19	35
2030 Sør-Varanger	1	41	15	-	-
2027 Nesseby	1	18	27	-	-
2025 Tana	5	112	84	-	-
2021 Karasjok	3	108	132	-	-
2020 Porsanger	6	174	134	-	-
2012 Alta	3	116	76	2	5
2011 Kautokeino	7	147	161	1	-

⁴⁷ J. Todál, *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, Comparative Education, 2003, 39, 2, s. 185.

Gmina	Samskie przedszkola			Kształcenie w języku sami	
	Liczba samskich przedszkoli	Liczba dzieci w samskich przedszkolach	Liczba samskich dzieci w przedszkolach***	Liczba przedszkoli kształcących w języku sami	Liczba dzieci kształcących się w języku sami
2003 Vadsø	1	51	10	-	-
1942 Nordreisa	1	58	14	-	-
1940 Kåfjord	4	108	105	-	-
1938 Lyngen	-	-	-	1	-
1924 Målselv	1	9	6	-	-
1920 Lavangen	1	16	17	-	-
1913 Skånland	1	15	19	-	-
1902 Tromsø	2	85	41	2	-
1901 Harstad	-	-	-	3	4
1850 Tysfjord	1	35	21	-	-
1833 Rana	-	-	-	1	-
1804 Bodø	1	57	6	-	-
1739 Røyrvik	-	-	-	1	3
1736 Snåsa	1	6	10	2	5
1640 Røros	-	-	-	2	8
1601 Trondheim	-	-	-	1	-
0626 Lier	-	-	-	1	-
0301 Oslo	1	30	27	-	-
0228 Rælingen	-	-	-	1	-
0227 Fet	-	-	-	1	-

* - przedszkola, których statuty wskazują na funkcjonowanie oparte na kulturze i języku sami, otrzymujące subsydia z Samskiego Parlamentu Norwegii;

** - przedszkola, które nie stanowią typowo samskich instytucji, jednak otrzymujące od Samskiego Parlamentu subsydia mające na celu prowadzenie zajęć w języku sami;

*** - samskie przedszkola mogące również prowadzić grupy dla dzieci nie pochodzących z tej grupy etnicznej. Liczba samskich dzieci obejmuje te, które według informacji pochodzącej od rodziców są Lapończykami.

Źródło: *Sami Statistics 2010*, Statistik sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010, s. 69.

Trzeba w tym miejscu opisać również ten przykład regionalnej polityki norweskiej w sferze edukacji wyższej, jakim było utworzenie koledżu dla mniejszości Sami⁴⁸. Jest to instytucja powołana specjalnie dla przedstawicieli

⁴⁸ J.T. Solbakk, *The Sámi People – A Handbook*, Karasjok 2006, s. 93.

lapońskiej mniejszości etnicznej, której przodkowie – co trzeba jeszcze raz zdecydowanie podkreślić – zamieszkiwali Półwysep Skandynawski długo przed przybyciem Norwegów⁴⁹. Koledż Guovdageaidnu powstał w 1973 roku. Początkowo funkcjonował on jednak jako Nordycki Instytut Sami [*Sami Instituhitta*]. Tak opisuje cel jego utworzenia V.-P. Lehtola:

Zamierzeniem było, aby instytut nie odgrywał tylko lokalnej roli, lecz aby stanowił płaszczyznę współpracy wszystkich krajów Nordyckich. Miał on znaczący wpływ na rozwój edukacji oraz wysiłków naukowych Sami, a także na ich bieżącą politykę.

Członkowie społeczności Sami postulowali, aby instytut został utworzony w Guovdageaidnu („w centrum *Sápmi* oraz ich codziennego życia”), nie zaś w którymś z miast uniwersyteckich⁵⁰.

Instytut Sami utworzony został dzięki wsparciu pięciu największych krajów zrzeszonych w Radzie Nordyckiej (Dania oraz Islandia brały udział w tym projekcie, pomimo iż na ich terenach nie żyją Lapończycy). Kształcenie w koledżu odbywa się w językach sami, a zatrudniany w nim personel naukowy posługuje się również tymi językami – i rekrutuje się przede wszystkim spośród rodzin lapońskich⁵¹. Instytucja ta stanowi miejsce promowania specyficznej kultury i tożsamości, a jej pracownicy naukowci podejmują studia na językami, historią, kulturą oraz prawnymi aspektami funkcjonowania społeczności lapońskiej. Trzeba zaznaczyć, iż bardzo ważną częścią programu tej instytucji jest wymiana naukowa z innymi uniwersytetami północy⁵². Ponadto, koledż spełnia współcześnie funkcje podtrzymywania i promowania tradycji oraz tożsamości etnicznej Sami, a także – co w globalnej kulturze niezwykle ważne – doniosłą rolę w zakresie ochrony i upowszechniania języka lapońskiego⁵³.

W koledżu wytworzono swoiste „lapońskie środowisko”, stanowiące bazę dla procesów rewitalizacji kultury i języka sami. T. Moring i L. Markelin stwierdzają, że u podstaw istnienia lapońskiego koledżu uniwersyteckiego w Kautokeino leżą dwa podstawowe cele. Po pierwsze, wprowadzenie nauczania języka samskiego, kultury samskiej i związanych z tym zagadnień. Drugim celem jest rozwijanie instytucji pozwalającej na uzyskiwanie przez Samów wyższego wykształcenia, posiadającej zróżnicowaną ofertę programową i uwzględniającą zwyczaje samskie. Język od samego początku

⁴⁹ H. Runblom, *The Saami of the North*, [w:] *The Baltic Sea Region Region. Culture-Societies-Politics*, red. W. Maciejewski, Poznań 2001, s. 412.

⁵⁰ V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 70.

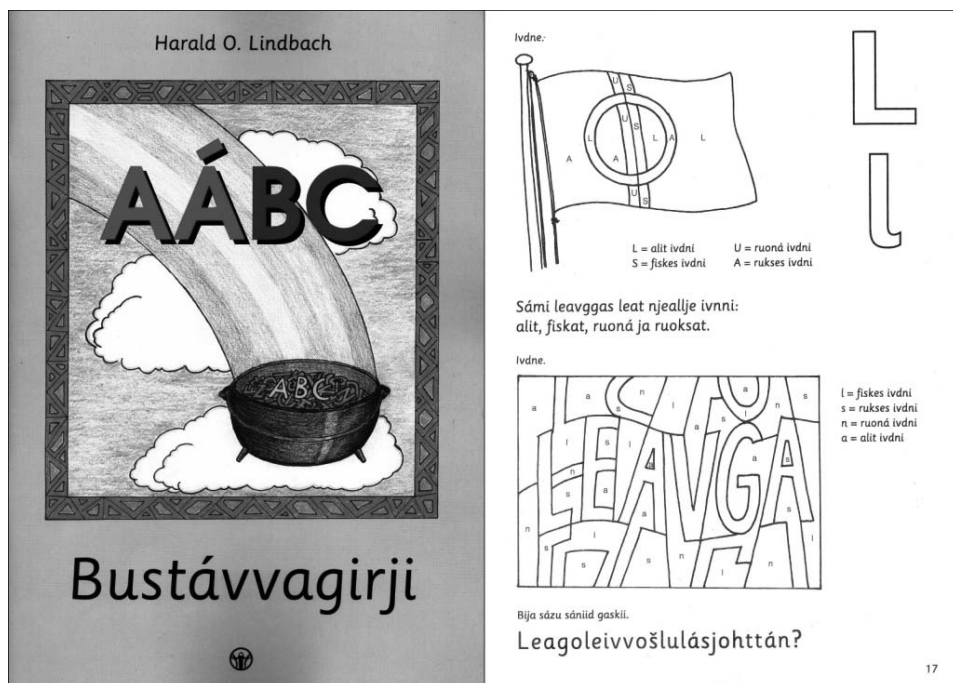
⁵¹ T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 53.

⁵² V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 71.

⁵³ E. Helander, *A Saami Strategy for Language*, s. 135.

funkcjonowania koledżu stanowił podstawowe zagadnienie. Już w wizji lapońskiego koledżu uniwersyteckiego zwraca się uwagę, że stanowi on

wiodącą instytucję zorientowaną na badanie kultury autochtonicznej i na kształcenie na poziomie wyższym, kultywującą i rozwijającą język samski, samską kulturę i sposób życia. Tradycje przekazu ustnego, postrzeganie świata w kontekście przyrody oraz tradycyjne zwyczaje stanowią podstawę naszego dziedzictwa duchowego i sposobu życia. Nauka i wiedza to elementy wspólnie służące przyszłym pokoleniom⁵⁴.



Ryc. 2. Okładka i strona z książki zawierającej ćwiczenia do nauki czytania w języku sami

(źródło: H.O. Lindbach, *AÁBC Bustávvgirji*, Idut 1999; fot. Tomasz Gmerek)

Przed uczelnią staje wiele wyzwań, które znajdują się w sprzeczności z etnicznym charakterem tej uczelni. Jednym z nich jest internacjonalizacja i silnie zaznaczona potrzeba stosowania w kontaktach naukowych języka angielskiego. Pojawiają się zatem kwestie dotyczące pogodzenia tych oczekiwań ze zobowiązaniami i odpowiedzialnością za rozwijanie naukowego języka samskiego. Inne kwestie dotyczą pogodzenia dążeń i oczekiwań spo-

⁵⁴ T. Moring, L. Markelin, *Sámi allaskuvla – strategija sámegiela mággabealálašvuhtii alit oahpahusas eurohpalaš geahččangugiin*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ásašus*, s. 98.

leczności samskiej w Norwegii, a także w pozostałych krajach Skandynawii i w Rosji. Z tej perspektywy, trzeba stwierdzić, że lapoński koledż uniwersytecki stawia sobie za cel wypełnianie zobowiązania do służenia społeczności samskiej i zagwarantowanie, by w przyszłości pozycja języka samskiego i samskiej kultury były silne. Kluczowe jest zobowiązanie do kształcenia i prowadzenia badań naukowych w języku samskim, co stanowi umocnienie tego języka i jego pozycji, przy oddziaływaniu na wszystkich członków współczesnego społeczeństwa. Poza rozwojem języka mówionego podejmowane są działania na rzecz umacniania pozycji kultury pisanej⁵⁵.

Rektor lapońskiej uczelni S. Pedersen zwraca uwagę, iż

perspektywa „pełnej samskości” jako taka wymaga, by działania edukacyjne i badawcze (przyszłego) uniwersytetu lapońskiego uwzględniały trudności wynikające z faktu, że poza językiem północnosamskim istnieje wiele dialektów i inne języki samskie.

Podkreśla również konieczność wzięcia odpowiedzialności za wypełnienie zadań ochrony różnorodności językowej społeczności lapońskich⁵⁶.

Warto w tym miejscu dodać, iż szacunkowy rozkład populacji Lapończyków (zakładający liczebność nie przekraczającą 60 000) przedstawia się następująco: Południowi Sami – 1 200 osób, Ume Sami – 1 000 osób, Arjeplog/Pite Sami – 2 000 osób, Lule Sami – 7 000-8 000 osób, Północni Sami – 42 500 osób, Inari Sami – 900 osób, Skolt Sami – 1 000 osób, Akkala Sami – 100 osób, Kildin Sami – 1 000 osób oraz Ter Sami – 400 osób. Należy jednak zauważyć, że znaczna liczba Samów współcześnie nie używa swojego języka⁵⁷ bądź nie ma żadnych kompetencji językowych w języku własnej tubylczej społeczności⁵⁸.

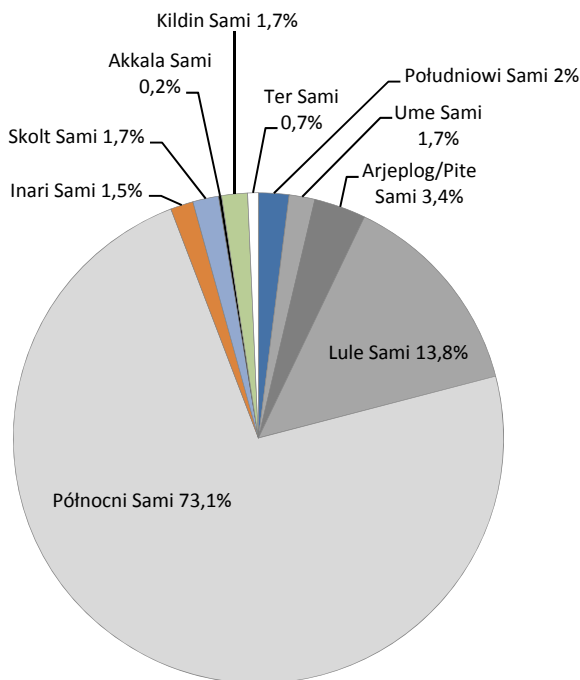
Rewitalizacja języka lapońskiego w Norwegii związana była z istotnymi zmianami obowiązującego prawa oświatowego. W 1985 roku norweski Parlament zdecydował o zmianie prawa, które umożliwiło nauczanie w języku sami, a szkoły zostały zobligowane do używania tego języka w procesie kształcenia uczniów ze społeczności samskiej. W tym czasie zauważalna stała się współpraca samskich gmin i organizacji w celu lepszego powiązania szkół ze społecznościami samskimi.

⁵⁵ S. Pedersen, *Sámi allaskuvla, Sámi dieđalaš allaskuvla, Sámi universitehta – muhtun jurdagat*, [w:] tamże, s. 115.

⁵⁶ Tamże, s. 116.

⁵⁷ M. Svonni, *Saami Language as a Marker of Ethnic Identity among the Saami*, [w:] *Essays*, s. 117.

⁵⁸ H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity*, s. 359.



Ryc. 3. Szacunkowy rozkład populacji Samów (odsetek) w zależności od obszarów występowania dialektów języka lapońskiego

(źródło: H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004, s. 359)

Istotne w tym czasie stały się również kwestie kształcenia samskich nauczycieli. Przemianom tym towarzyszyły oddolne działania lapońskich instytucji. Jednocześnie zarówno sytuacja na scenie politycznej, jak i rozwój zawodowy zaczęły wspomagać tworzenie się samskiej tożsamości. Przemiany zapoczątkowane w tym okresie były stopniowo rozwijane, to jednak „ciągle jeszcze niektóre istotne elementy należy uznać za nieukończone. Kwestie badawczo-rozwojowe, do których rozstrzygania przystąpiono w połowie lat 80-tych nadal pozostają nierozwiązane”⁵⁹.

⁵⁹ J.H. Keskitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuodđoskuvla nuppástuhttináiggis*, s. 76.



Ryc. 4. Materiały dydaktyczne w języku sami dla nauczycieli

(źródło: A.D. Biti Mikalsen, K. Wirkola, T.A. Petersen, *Matematihka Mánáidgárrdis*, Kárášjohka 2010; fot. Tomasz Gmerek)

Szczególnie ważne zmiany norweskiej polityki edukacyjnej wobec mniejszości samskiej miały miejsce pod koniec lat dziewięćdziesiątych. W 1997 roku uchwalono ustawę, która obligowała lokalne władze oświatowe w obszarach zamieszkiwanych przez Samów do prowadzenia edukacji w języku lapońskim we wszystkich przedmiotach na poziomie szkoły podstawowej. Równocześnie, kształcenie w języku sami stało się powszechnie stosowaną praktyką w tych gminach⁶⁰. Kwestia lapońskich programów kształcenia została uregulowana w ustawodawstwie norweskim już w 1997 roku. W Szwecji samski program kształcenia opracowano dopiero w 2011 roku. Z kolei, w Finlandii prace nad opracowaniem tubylczego programu kształcenia dla uczniów samskich jeszcze trwają⁶¹.

Współcześnie w Norwegii istnieją możliwości kształcenia w języku lapońskim na wszystkich poziomach szkolnictwa. Dotyczy to oczywiście wybranych instytucji oświatowych. W obszarach regionu administracyjnego Sápmi funkcjonują dwie szkoły średnie drugiego stopnia – prowadzące

⁶⁰ K. Özerk, *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language. The Case of the Sami People in Norway*, [w:] *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, red. P.A. Danaher, M. Kenny, J.R. Leder, New York 2009, s. 140.

⁶¹ P. Keskitalo, K. Määttä, S. Uusiautti, *Sámi education*, Frankfurt am Main 2013, s. 10-11.

kształcenie w języku lapońskim. Istotny aspekt kształcenia w języku samskim odnosi się również do form kształcenia na odległość. Dzieci z rodzin lapońskich mieszkające poza obszarem funkcjonowania szkół lapońskich mają możliwość kształcenia w języku sami (ustawowym wymogiem jest liczba dziesięciu uczniów chętnych do nauki w tym języku). W sytuacji, kiedy szkoła nie jest w stanie zapewnić lekcji z nauczycielem języka lapońskiego, dzieci mają prawo do korzystania z bezpłatnych lekcji tego języka za pośrednictwem środków audiowizualnych (głównie telewizji)⁶².

Zakończenie

We współczesnej Norwegii działalność instytucji edukacyjnych dynamizuje procesy rewitalizacji języka i kultury Samów. Kluczowe dla funkcjonowania samskich szkół staje się uwzględnienie lapońskich treści kształcenia⁶³. Szczególny aspekt tego procesu dostrzegalny jest jednak z perspektywy liczby dzieci kształcących się w języku lapońskim. Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych wielu rodziców sceptycznie odnosiło się do kształcenia własnych dzieci w języku sami. Podnoszono wiele argumentów, które miały głównie charakter pragmatyczny (dotyczący celowości takiego kształcenia i użyteczności lapońskiego we współczesnym społeczeństwie). I choć argumenty te wywołują do dzisiaj żywą dyskusję w wielu samskich rodzinach, to jednak wzrost liczby uczniów kształcących się w sami odzwierciedla skuteczność działań służących odradzaniu się języka i kultury lapońskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Antalet samer i Sápmi*, Samiskt Informationscentrum, adres internetowy: www.samer.se
Beach H., *The Saami of Lapland* *Lapland. The Minority Rights Group*, Report No 55, London 1988.
Bernard R., *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*, [w:] *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, red. A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland, *Studies in Comparative and International Education*, 1997, 3, 10.
Darnell F., Hoëm A., *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996.
Eriksson J., Karppi K., *Conclusion: Continuity and change in state-Saami relations*, [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002.

⁶² K. Özerk, *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language*, s. 140.

⁶³ V. Hirvonen, *Sámi jurddašeami ja oahppanvugiid sirdin oahpahussii ja dutkamii*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ásašus*, s. 48-49.

- Helander E., *A Saami Strategy for Language Preservation*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991.
- Hirvonen V., 'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?, [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N. H. Hornberger, New York 2008.
- Hirvonen V., *Sámi jurddašeamii ja oahppanvugiid sirdin oahpahussii ja dutkamii*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Hoëm A., *Yrkesfelle, sambygding, Same eller Norsk*, Oslo 1976.
- Hoëm A., *Samebarns oppvekstvilkår før*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige damfunn med vekt på sameness situasjon*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986.
- Høgmo A., *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1983, 27, 1.
- Høgmo A., *Innledning: Samfunn, kultur, etnisiet og identitet*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986.
- Javo C., Alapack R., Heyerdahl S., Rønning J.A., *Parental Values and Ethnic Identity in Indigenous Sami Families: A Qualitative Study*, *Family Process*, 2003, 42, 1.
- Keskitalo J.H., *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuodđoskuola nupástuhttináiggis 1980-logu gaskamuuttus – soames pedagogalaš ovdđidanhástalusat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Keskitalo P., Määttä K., Uusiautti S., *Sámi education*, Frankfurt am Main 2013.
- Lehtola V.-P., *The Sami People – Traditions in Transition*, Jyväskylä 2002.
- Lindmark D., *Pietism and Colonialism. Swedish Schooling in Eighteen-century Sápmi*, *Acta Borealia*, 2006, 23, 2.
- Magga O.H., *The Saami Parliament: Fulfillment of self-determination?* [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002.
- Minde H., *Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences*, *Acta Borealia*, 2003, 20, 2.
- Moring T., Markelin L., *Sámi allaskuvla – strategiija sámegiela mánggabealálašvuhtii alit oahpahusas eurohpalaš geahččanvugiin*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Niia L.P., *Saami Culture – the Will of the Saami*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991.
- Özerk K., *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language. The Case of the Sami People in Norway*, [w:] *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, red. P.A. Danaher, M. Kenney, J.R. Leder, New York 2009.
- Pedersen S., *Sámi allaskuvla, Sámi diedalaš allaskuvla, Sámi universitehta – muhtun jurdagat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Runblom H., *The Saami of the North*, [w:] *The Baltic Sea Region Region. Culture-Societies-Politics*, red. W. Maciejewski, Poznań 2001.
- Rust V.D., *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989.
- Rydving H., *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004.
- Sami Statistics 2010*, Statistisk sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010.

- Smehaugen A., *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001.
- Solbakk J.T., *The Sámi People – A Handbook*, Karasjok 2006.
- Solstad K.J., *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*, Oslo 1996.
- Stordahl V., *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway?* [w:] *Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*, Copenhagen 1987.
- Strömgren J., *Sápmi Sweden*, [w:] *The Indigenous World 2010*, red. C. Mikkelsen, Copenhagen 2010.
- Svensson T.G., *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992.
- Svonni M., *Saami Language as a Marker of Ethnic Identity among the Saami*,
- Todal J., *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, Comparative Education, 2003, 39, 2.
- Trosterud T., *Language Assimilation During the Modernisation Process: Experiences from Norway and North-West Russia*, Acta Borealia, 2008, 25, 2.
- Vorren O., Manker E., *Lapończycy*, Warszawa 1980.